

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

TÍTULO:

**Proyecto de evaluación educativa para el Taller de
Historia de la Arquitectura**

Autor: Arq. Verónica Ferenz

Director: Mg. Gabriela Hernando

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Año 2016

Agradecimiento

En primer lugar quisiera agradecer a mi directora por su generosidad, acompañamiento, paciencia y dedicación brindada a lo largo de este recorrido que juntas transitamos entre miles de correcciones, encuentros virtuales y charlas con café de por medio. En segundo lugar a los docentes de la especialización por los tantos conocimientos aportados y a los buenos docentes que a lo largo de mi educación dejaron su huella y son referentes...

INDICE TEMATICO

INTRODUCCION	1
1 - MARCO REFERENCIAL	4
1- 1. La Asignatura Historia de la Arquitectura en la estructura curricular de la Carrera.	5
1 - 2. El diagnóstico de la problemática de la Evaluación.	9
1 - 3. Análisis de las fuentes:	10
1 - 3.1. El programa de la Cátedra.	
1 - 3.2. Las Entrevistas a docentes y estudiantes.	16
1- 4. Triangulación de la información.	26
1 - 5. Posicionamiento en torno en torno a la evaluación.	28
1 - 5.1. Modelos de evaluación, paradigmas que lo fundamentan.	31
2 - OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.	35
2 - 1. General	
2 - 2. Específicos	
3 - DELIMITACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LOS OBJETOS EVALUATIVOS	36
4 - MODALIDADES DE EVALUACIÓN.	41
4 - 1. Instrumentos de evaluación. Presentación de algunos ejemplos.	45
CONCLUSIONES.	62
ANEXOS	
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria se sustenta en la intención de mejorar las prácticas evaluativas desarrolladas en la asignatura Historia de la Arquitectura Taller N° 3 de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo¹.

De este modo se promueve una práctica de intervención académica a través de una alternativa que posibilite suplir las falencias causadas por la aplicación de los instrumentos de evaluación actuales y servir como punto de partida para revisar, introducir cambios y promover un proceso participativo. Al mismo tiempo, se cumple con uno de los objetivos dispuestos por la propia carrera en relación “a promover el mejoramiento de la práctica docente universitaria en el marco de las funciones docentes previstas en el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata y consecuentemente propender al mejoramiento de la enseñanza y la calidad de la formación ofrecida” ²

Sin duda, que el conocimiento derivado de la estructura curricular de la carrera incidió en nuestro interés por problematizar acerca de la pertinencia de las estrategias evaluativas empleadas.

1- De ahora en más se hará referencia a UNLP.

2- Este objetivo está señalado en el Reglamento de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata.

La formulación de una serie de interrogantes en relación a saber de qué modo, cuándo y a partir de qué instrumentos fuera posible mejorar las prácticas evaluativas sirvió como punto de partida para este planteo.

Durante el proceso de escritura de este proyecto con el fin de fundamentar las motivaciones iniciales surgió la necesidad de desarrollar un análisis profundo para poder arribar a un diagnóstico de la problemática de evaluación. Para eso fue valioso el aporte efectuado por los docentes y estudiantes del taller, que a través de sus reflexiones personales brindaron información útil. Además sumamos el análisis de las fuentes con que contamos en la Cátedra como el programa y los instrumentos de evaluación empleados. Así es, que al triangular toda la información fue posible detectar aquellos problemas que son recurrentes y sobre los cuales proponer soluciones.

Por otra parte, para fortalecer la experiencia de nuestra realidad áulica fue importante revisar los antecedentes conceptuales en torno al posicionamiento teórico, como así también los distintos modelos de evaluación que se sustentan en los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Este último sirvió para fundamentar las decisiones y propuestas destinadas a este proyecto.

Por último, cabe aclarar que el diseño de proyecto está destinado a evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje debido a que se delimitaron los objetivos evaluativos en ambas dimensiones y en función de ello se establecieron los criterios e instrumentos para las distintas instancias diagnóstica, formativa y

sumativa, a través de la presentación de algunos ejemplos. De este modo, se garantiza obtener información a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilitará, una vez interpretada, justificar la toma de decisiones. Es decir, se promueve regular su intervención para orientar las decisiones pedagógicas – didácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Taller de Historia de la Arquitectura.

1 - MARCO REFERENCIAL

La evaluación educativa por lo general se implementa al final de un proceso de enseñanza y con resultados que sólo sirven para “medir” la cantidad de objetivos alcanzados por los alumnos, desaprovechando así, un genuino aporte para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumir esta realidad, obliga a repensar la evaluación, e impone reflexionar seriamente acerca de cuál debe ser su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje como también el rol de docentes y alumnos en esta tarea.

En tal sentido, el presente Trabajo Final Integrador se propone abordar la problemática de la evaluación a través del diseño de un Proyecto de Evaluación Educativa que se sustenta en la necesidad de intervenir en las actuales prácticas evaluativas instrumentadas en el curso de Historia de la Arquitectura Nivel 2, Taller N° 3 de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata.²

El proyecto tiene por objeto mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la información obtenida de las instancias e instrumentos evaluativos que constituyen un plan de acción organizado y sistematizado. De este modo, se intenta recuperar la función de retroalimentación de la evaluación en el proceso de formación académica para garantizar una revisión continua de la propia práctica docente y evitar que las acciones de evaluación se limiten a la acreditación o certificación de saberes.

Acordamos con distintos autores (Álvarez Méndez, J. M; Anijovich, R; Araujo, S; Bertoni, A; Carlino, F; Celman, S; entre otros) que la evaluación no radica solo en clasificar o examinar sino que puede constituirse como “fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas...facilita la tarea de descubrir y fundamentar decisiones” Celman, S. (1998:53) o puede ser formativa cuando ofrece “orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje” Anijovich, R. (2011:13).

Así la tarea de evaluar cumple con un doble efecto: conocer y mejorar la práctica docente en pos de contribuir en el aprendizaje de sus alumnos como también de orientar y regular el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1- 1. LA ASIGNATURA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA.

El actual diseño curricular de la carrera de Arquitectura (Plan de estudio VI.) ³ se comenzó a implementar en el año 2011 y está compuesto por tres Ciclos: Básico, Medio y Superior como también por cinco Áreas de conocimiento específico que se articulan en los distintos ciclos. Entre esas áreas se encuentran: Arquitectura y

3- Aprobado en la Resolución N°228 con fecha 01/09/2008 del Consejo Superior

Planeamiento en la totalidad de los Ciclos; Comunicación y Ciencias Básicas en el Ciclo Básico y Medio e Historia sólo en el Ciclo Medio. Esta estructura configura un sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas.⁴

La duración total de la carrera es de seis años, a lo largo de los cuales se van configurando distintos niveles de complejidad en la estructura interna de cada asignatura.

Las acciones de coordinación de cada área se abordan por el sistema de ciclos y niveles, mientras que la coordinación de cada año (de 1° a 6°) se llevan a cabo a través de las áreas, donde los conocimientos se amplían y profundizan a medida que se desarrollan los ciclos.

La Asignatura Historia de la Arquitectura se dictada en el Ciclo Medio y a través de tres niveles de complejidad, Historia de la Arquitectura 1, 2 y 3. En cada uno de los niveles se abordan espacios geográficos (América y Europa) y tiempos históricos distintos (clasicismo, modernidad y posmodernidad), con una carga horaria de 4 horas semanales.

Es considerada una asignatura teórico-práctica, debido a que los objetos de conocimiento y formación, poseen un carácter conceptual a través de la comprensión de los temas, problemas, fenómenos y acontecimientos.

La relación teoría-práctica se establece en torno a problemas reales y concretos de abordaje y resolución. Por ejemplo, al verificar cómo la definición de una obra

4- Se adjunta esquema de estructura curricular en el anexo

de arquitectura, la organización de sus espacios y funciones, la propuesta de su lenguaje, la elección de sus materiales y tecnologías, la relación con el entorno, etc. cobran sentido y se explican en relación con un lugar y tiempo determinado.

Los objetivos generales para el Área de Historia establecen:

- Reconocer, relacionar y valorar la historia, la teoría y la crítica como formas de conocimiento interrelacionadas que permiten reflexionar acerca de: a) La construcción disciplinar de la arquitectura y el urbanismo. b) Las problemáticas de las relaciones hombre, medio, sociedad y ciudad en determinadas circunstancias espacio – temporales.
- Asumir la especificidad disciplinar (objetos y métodos) de la historia, la teoría y la crítica como procedimientos pertinentes para explicar, justificar, analizar y describir pensamientos y producciones urbano–arquitectónicas en determinadas circunstancias espacio – temporales.

En cuanto a la organización, la materia se dicta por tres equipos de cátedra o “Talleres” que se distribuyen en los tres turnos (mañana, tarde y noche) para garantizar que los estudiantes puedan optar por el taller que consideren el más apropiado en función de sus gustos e intereses.

En el caso de nuestro Taller (Opción N°3) la inscripción es numerosa y cuenta actualmente con un total de 1800 alumnos distribuidos en los tres niveles (I, II, III). A pesar de existir esta estructuración de niveles, la propuesta pedagógica del taller propicia el encuentro y la integración entre estudiantes y docentes de los distintos niveles a través de actividades planificadas al inicio y final de la cursada.

Cada Taller está organizado a través de un plantel docente formado por dos

profesores titulares y un adjunto que tienen a su cargo el dictado de las clases teóricas y propuestas colectivas, un Jefe de Trabajo Práctico que es el encargado de coordinar las actividades prácticas y el Cuerpo Docente de Ayudantes de Curso.⁵

La modalidad de Taller, característica de la carrera de Arquitectura, constituye una experiencia de enseñanza y aprendizaje realizada de forma grupal, en un ámbito que involucra la interacción continua entre docentes y estudiantes para el análisis e intervención en torno de las distintas dimensiones, fenómenos y problemas de aprendizaje.

En el espacio del Taller, las actividades involucradas en el diseño del proyecto arquitectónico, las correcciones grupales, la elaboración de conclusiones se constituyen en formas particulares de construcción del conocimiento, socializado a partir de la referencia colectiva a una situación-problema.

De este modo, el Taller se constituye en un espacio de producción y de reflexión permanente, que articula la producción individual y grupal de los alumnos.

Los grupos de trabajo se conforman con tres integrantes, de manera voluntaria y a lo largo de toda la cursada. La función de los docentes es la de consolidar y coordinar el trabajo de cada grupo. Para ello, es necesaria la creación de un clima de diálogo y confianza que permita el intercambio entre estudiantes y docentes.

5- La cantidad de docentes se estima de acuerdo a la relación de un docente cada 40 alumnos.

1 – 2. EL DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN.

Para sustentar el diseño del proyecto de evaluación y orientar las decisiones se decidió partir de un diagnóstico de la problemática las prácticas de evaluación actuales del Taller de Historia de la Arquitectura con el objeto de proponer su mejoramiento. Para ello se tuvieron en cuenta variadas fuentes de información.

Entre las fuentes consultadas se encuentran:

- Los documentos producidos por la cátedra: la Propuesta pedagógica, los instrumentos y consignas de evaluación. El análisis de estas fuentes, permitió detectar la modalidad de evaluación que plantea la cátedra, como así también los objetivos y parámetros de evaluación sugeridos.
- Los testimonios de docentes y alumnos a través de entrevistas estructuradas y semi-estructuradas. La administración de estos instrumentos permitió reconocer los aspectos positivos e identificar los aspectos susceptibles de mejora en relación a la evaluación.

1- 3. ANÁLISIS DE LAS FUENTES DOCUMENTALES

1- 3.1. EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA TALLER DE HISTORIA DE LA ARQUITECTURA

A través de la lectura del programa es posible afirmar que el concepto de evaluación que propone “nunca es asimilable a controlar” sino por el contrario pretende valorar los procesos y sus resultados, poniendo énfasis en los primeros. De allí se reconoce, que las instancias evaluativas forman parte de un proceso continuo e inherente a la enseñanza. De modo tal que está presente un diagnóstico inicial del curso para detectar capacidades, intereses y potencialidades, como así también conocimientos previos y posibles dificultades. Luego, otra instancia de tipo formativa, tendiente a identificar la progresiva asimilación de contenidos, detectar problemas y reorientar actividades. Y por último, como síntesis de la cursada, una evaluación final para valorar los logros en relación al punto de partida, realizando un balance en función a los objetivos planteados.

En lo que respecta a la aprobación del examen final, se pretende que los estudiantes logren integrar, profundizar y revisar los contenidos abordados en el curso.

Se señala como importante que todo el proceso evaluativo quede rigurosamente registrado por el docente a través de un seguimiento tanto individual como grupal,

a través del uso de las fichas de evaluación ⁶ en la que se contemplan criterios a evaluar (más adelante será objeto de análisis).

Por otra parte, debido a que se vincula a la evaluación con el cumplimiento de los objetivos pedagógico, se indican en el siguiente apartado los objetivos explicitados en la propuesta pedagógica, los cuales están organizados en relación a los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Objetivos Conceptuales

Se refieren a conceptos de arquitectura en general y de historia de la arquitectura en particular.

Apuntan al desarrollo de la capacidad de identificar los núcleos conceptuales significativos para cada nivel de la cursada y comprender aquellas cuestiones claves del proceso histórico de producción del espacio arquitectónico, considerando sus componentes funcionales, materiales, formales, y su síntesis en propuestas concretas. Sus relaciones contextuales con lo social, lo político, lo económico, lo territorial, (el espíritu de la época y el espíritu del lugar) que permiten su comprensión cabal e integral y no su consideración como objetos aislados de los procesos productivos históricos.

Objetivos Procedimentales

Se refieren a la “construcción de métodos e instrumentos” para abordar las cuestiones de la historia de la arquitectura. Esto no es un tema secundario ya que se aspira a formar profesionales reflexivos y críticos, predispuestos al aprendizaje continuo más allá de la obtención del título.

Sabemos de la inconmensurabilidad de la historia o de “las historias”, por eso resulta fundamental que los estudiantes, al tiempo de abordar los núcleos conceptuales que se consideren prioritarios e imprescindibles de conocer, construyan simultáneamente instrumentos propios, criterios de lectura y análisis de obras, que les permitan abordar la historia de la arquitectura por fuera de la cursada de la materia y de la carrera en sí. Esto parte de considerar que los seres humanos aprendemos durante toda nuestra vida, incluso, por supuesto, por fuera de los ámbitos académicos.

Objetivos Actitudinales

Estos objetivos constituyen el tercer puntal de la Propuesta Pedagógica y su Plan de Actividades. Ya nos referimos a los núcleos conceptuales y las metodologías para abordarlos, ahora es necesario aclarar si lo haremos en forma individual o colectiva.

Pretendemos recuperar el sentido del término “Taller” considerando la relación dialéctica entre teoría y práctica y del “aprender-haciendo-en grupo” que esto supone.

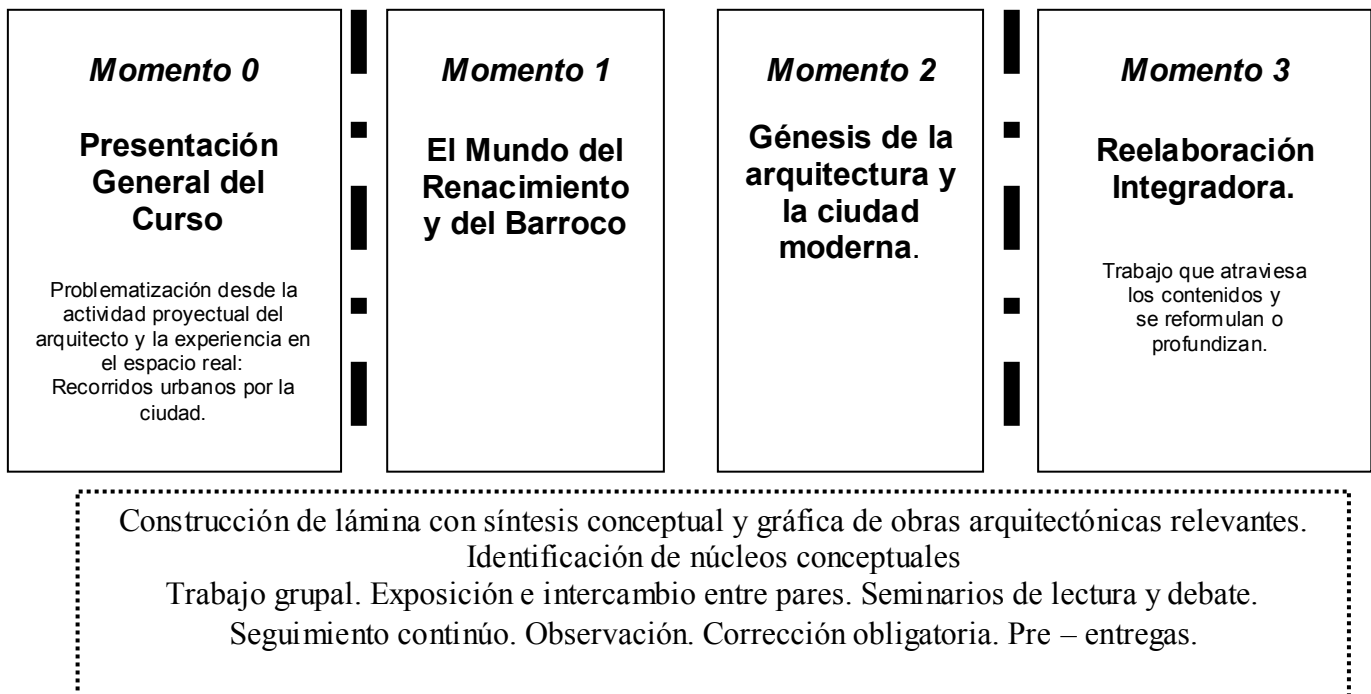
6- En el anexo sea ha incorporado un modelo de la ficha de Evaluación.

Sabemos que la construcción de conocimiento en sí, es un complejo proceso interno, pero sus resultados no son los mismos si se lo hace en forma solitaria o con “los otros”. Nuestra propuesta pretende superar el criterio de construir conocimiento con el énfasis puesto en quiénes hacen el mejor trabajo, para construir conocimiento solidariamente, resaltando la necesidad de complementarse y comprometerse con el proceso de conocimiento del conjunto como instancia superadora de la anterior.⁷

La formulación de estos objetivos se referencia de manera general para ser aplicados en los tres niveles en que se desarrolla la materia.

Con la finalidad de clarificar la propuesta de evaluación continua expuesta en la propuesta pedagógica, se presenta a continuación un esquema gráfico en el que se indica la estructura general del curso junto con las instancias de evaluación llevadas a cabo.

Historia II – Del mundo del renacimiento hasta la génesis de la arquitectura



7- Extraído de la Propuesta Pedagógica del Taller N° 3 de Historia de la Arquitectura de la FAU-UNLP.

Lo que se observa es que la evaluación está presente en los diferentes momentos del desarrollo de los trabajos que consisten en la construcción de láminas conceptuales en la cual cada grupo irá registrando, de manera sintética y conceptual, toda la información obtenida de la lectura del material teórico y gráfico referido a los distintos períodos históricos. La presentación de las láminas se produce mediante la exposición oral a cargo de cada grupo, con lo cual se realizan seguimientos continuos clase a clase. Es por ello, que la evaluación adopta el carácter de formativa porque permite relevar información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje como también orienta o guía a los alumnos para que puedan alcanzar los objetivos propuestos.

Esta metodología está presente durante toda la cursada y se repite en cada uno de los momentos. Una vez finalizado el tiempo previsto para el desarrollo de cada “momento” o etapa, se efectúa una entrega final, en la que se integran todos los contenidos abordados y se complementa con una exposición oral.

La evaluación efectuada es de carácter grupal porque responde al método elegido por la cátedra, pero además se tiene en cuenta la evaluación individual dado que es notorio, en algunos casos, que la participación de todos los integrantes no se produce de igual manera.

Por último, es importante destacar que para las instancias de evaluación, los docentes cuentan con parámetros definidos en la propuesta pedagógica que están orientados a evaluar el nivel alcanzado por los estudiantes durante el proceso de trabajo grupal. Estos parámetros se establecen en función de tres niveles de

referencia Básico, Medio y Superior, considerando:

Para el Nivel Básico: los alumnos desarrollan un trabajo completo con datos que reconocen y vuelcan sobre la lámina. Construyen un discurso lineal o cronológico y establece relaciones entre hechos (más que entre conceptos). Es más bien un trabajo “descriptivo”, en el sentido que describe sucesos pero no llega a explicarlos sólidamente.

Para el Nivel Medio: a este nivel corresponden los trabajos que además de estar completos en cuanto a los datos históricos y las obras arquitectónicas seleccionadas, se establecen relaciones entre los conceptos y la jerarquización de los mismos están definidas a criterio del grupo.

En el discurso efectuado por los alumnos se detecta un salto entre el nivel “descriptivo” a uno más “explicativo”, inclusive pueden lograr alcanzar una reflexión propia, es decir una valoración del periodo estudiado,

Nivel Superior: a este nivel, los alumnos logran un nivel importante de conceptualización sobre los temas y construyen una reflexión propia y sintética sobre los temas estudiados.

Desde esa posición, los estudiantes logran proponer una “nueva estructura” que organiza los conceptos, sus vínculos y jerarquías a través del desarrollo de un trabajo que expresa criterios e intereses propios.⁸

Con respecto a los instrumentos de evaluación, anteriormente se ha señalado el uso de la ficha de evaluación cuya finalidad es registrar el proceso de evaluación (grupal e individual) alcanzado por los estudiantes durante la cursada y posterior examen final. Una dificultad que se detecta al observar su configuración es que se disponen de criterios de evaluación homogéneos que se repiten en las diferentes instancias evaluativas. En principio se utilizan para un diagnóstico inicial del curso tendiente a detectar potencialidades, dificultades y conocimientos previos que poseen los estudiantes. Luego, en la instancia de tipo formativa, tendiente a identificar la apropiación gradual de contenidos, detectar problemas y proponer alternativas superadoras. Por último, al final del curso, para una evaluación sumativa en la cual se valoran los logros obtenidos.

8- Extraído de la Propuesta Pedagógica del Taller N° 3 de Historia de la Arquitectura de la FAU-UNLP.

Los criterios de evaluación contemplados son: presentación en clase con o sin trabajo; investigación, análisis, síntesis, participación e integración. Es evidente que existe una falta de adecuación de los criterios en las distintas instancias evaluativas (anteriormente señaladas), como en el caso de la evaluación inicial porque no es posible evaluar a través de estos parámetros los conocimientos previos de los estudiantes, sus métodos de trabajo, capacidades y/o dificultades.

Del mismo modo sucede con la instancia final, en la que se considera que los estudiantes deberían lograr que en sus trabajos se manifieste la integración de contenidos, síntesis conceptual y reflexiones personales, aspectos que no se contemplan como dimensiones a evaluar. Por otra parte, cabe destacar que los criterios se aplican en todos los niveles de la asignatura, es decir no derivan de los objetivos específicos para del Nivel 2.

La lectura de esta realidad, demuestra la necesidad de una adecuación de los criterios, en relación a la complejidad, objetivos específicos del nivel, proceso desarrollado y coherencia en función de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales reconocidos por los docentes y señalados en la propuesta pedagógica.

1 - 3.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A DOCENTES Y ESTUDIANTES

La muestra para realizar las entrevistas a estudiantes y docentes se formuló sobre un porcentaje representativo. El diseño de los instrumentos, responde a las particularidades de cada destinatario, según el rol que ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El relevamiento de datos aportados por los docentes se ha efectuado a través de entrevistas formuladas al equipo de docente. Dicho instrumento se organizó en una serie de preguntas “abiertas”, de modo que los entrevistados aportaron datos narrados provenientes de su reflexión en relación a la propia práctica docente en el Taller de Historia de la Arquitectura Nivel 2.

La síntesis obtenida de las entrevistas es la siguiente:

1) *¿Cómo concibe a la evaluación en el ámbito educativo?*⁹

Los docentes consultados conciben a la evaluación como un práctica complejo que plantea la necesidad de planificar “cortes” en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de obtener información acerca del mismo. Destacan la dificultad para su instrumentación, como así también la relevancia que adquiere para el aprendizaje y la enseñanza.

2) *¿Qué contenidos más relevantes considera que los estudiantes deben aprender en el Taller de Historia de la Arquitectura?*

Los contenidos más relevantes que los docentes han citado, pueden organizarse en dos grupos. Por un lado, están los contenidos de carácter actitudinal en relación al compromiso, la participación y la presencia de los estudiantes para que el aprendizaje se garantice y sea posible construir el conocimiento de manera colectiva. Por otra parte, los contenidos conceptuales, en relación a: sintetizar, conceptualizar, relacionar, fundamentar y contextualizar las obras de arquitectura con su entorno urbano, social, económico, productivo, etc.

La crítica, la fundamentación de ideas, el debate sobre un tema relevante son criterios a ser evaluados a través de estrategias formuladas por el docente para favorecer la participación aunque resulta compleja su implementación fundamentalmente por las condiciones de masividad y relación docente – alumno que dificulta el intercambio.

Es importante destacar la coincidencia que los docentes han manifestado al reconocer cuales son los contenidos significativos para el aprendizaje, pero reconocen también que su concreción debe ser progresiva.

3) *¿Qué y cómo se evalúa las prácticas habituales que se desarrollan en el Taller?*

En este caso existen coincidencias en relación a qué se evalúa a través de la implementación de la ficha de evaluación que contiene una serie de criterios que hacen referencia a: la presencia, la investigación, la participación, la síntesis, la relación y la integración que los estudiantes deberían alcanzar. Reconocen que su

implementación es sistemática y homogénea y que deberían adaptarse a las distintas instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de objetivos más precisos para cada etapa.

Además destacan a la evaluación como un proceso que intenta formular un seguimiento individual y grupal (dado que las actividades propuestas se efectúan con esta modalidad).

4) *¿Considera que las evaluaciones implementadas actualmente sirven para modificar la práctica docente? ¿De qué modo?*

En su gran mayoría los entrevistados valoran y reconocen que las evaluaciones deberían servir para mejorar las prácticas docentes porque pueden aportar información. Pero actualmente solo es posible si cada docente se compromete con esta cuestión individualmente, ya que reconocen que por el momento, los resultados obtenidos a través de las evaluaciones no son valorados en una instancia colectiva para proponer estrategias concretas de superación de los mismos.

5) *¿Qué mantendría y modificaría de las evaluaciones actuales? ¿Por qué?*

Los docentes entrevistados valoran y consideran necesario implementar evaluaciones a lo largo del proceso, pero expresan la necesidad de revisar los criterios, los ítems o matrices de evaluación a ser utilizadas en cada instancia para minimizar la subjetividad y adecuar los mismos a los objetivos de cada etapa. Es decir, asignar criterios diferenciados para cada instancia considerando una creciente complejidad, dado que actualmente algunos criterios parecen ambiciosos para poder evaluar una

instancia inicial o formativa porque no son los adecuados para las etapas en que se implementan. Sin duda, el aprendizaje provoca un cambio en el comportamiento del sujeto que aprende pero se requiere de tiempo para que a través de una secuencia planificada de actividades pueda producirse y al mismo tiempo evaluarse.

Por otra parte, coinciden en expresar la importancia de registrar las instancias evaluativas a través de implementar instrumentos variados.

6) *¿Considera que los criterios de evaluación son los adecuados a los objetivos planteados en la propuesta pedagógica?*

Los docentes consideran que los criterios no son adecuados a los objetivos planteados en la propuesta pedagógica. Consideran necesaria una selección de los mismos para que se adecuen a las distintas instancias evaluativas. Asimismo, proponen incorporar nuevas pautas para mejorar las evaluaciones y logra mayor objetividad.

7) *¿Cree que existen dificultades en las prácticas de evaluación? ¿Cuáles?*

En la gran mayoría de los casos hacen alusión a dificultades comunes en relación a:

- La masividad
- La relación docente-alumno
- La falta de espacio físico
- La escasa utilización de los resultados obtenidos de la evaluación para mejorar los aprendizajes.

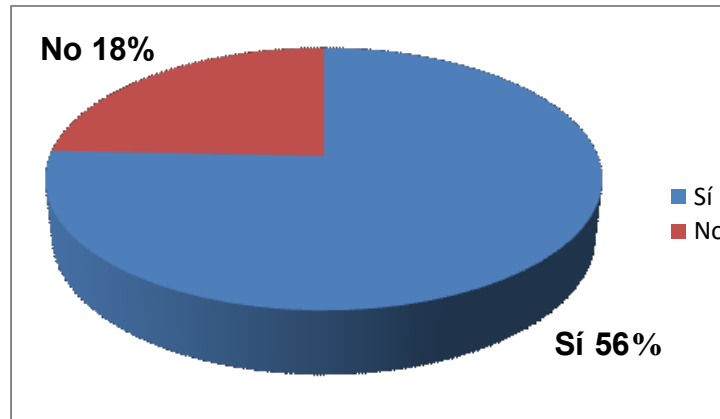
- La aplicación de los criterios que no son claros u objetivos

Las encuestas para los alumnos se estructuraron, fundamentalmente, a través de preguntas generales, particulares y específicas, agrupadas en las llamadas preguntas cerradas, ya que se le posibilita al encuestado seleccionar una respuesta entre varias opciones. El análisis de datos es el siguiente:

1. Cuando te evalúan en el taller de Historia de la Arquitectura:

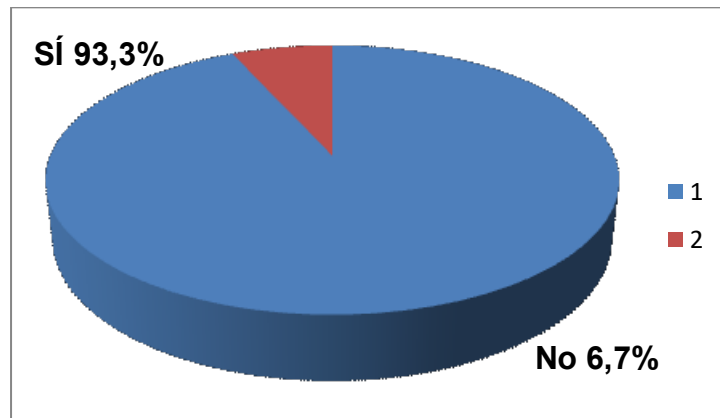
a. ¿Sabes cuáles son los criterios tenidos en cuenta por el docente?

El 56% del total de alumnos encuestados se refirió de manera positiva con respecto a esta pregunta, siendo sólo el 18% que los desconoce. Si bien no es un porcentaje significativo, cabe aclarar, que es importante que los estudiantes tengan conocimiento acerca de los criterios, ya que constituyen los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Estos criterios permiten entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos. Es decir, abarcan distintas dimensiones.



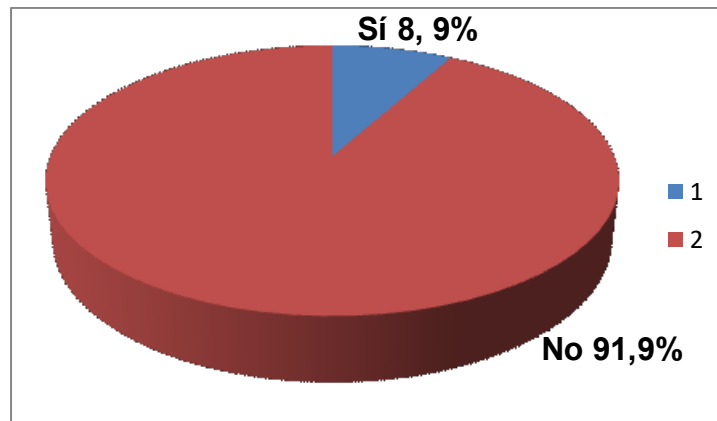
b. *¿Consideras necesario que sean anticipados antes de la corrección?*

El 69% considera necesario que los criterios sean anticipados y fundamentan esta repuesta en que sirven como una guía u orientación para abordar el desarrollo de los trabajos.



c. *¿Participaste alguna vez en la selección de los criterios de evaluación junto con algún docente?*

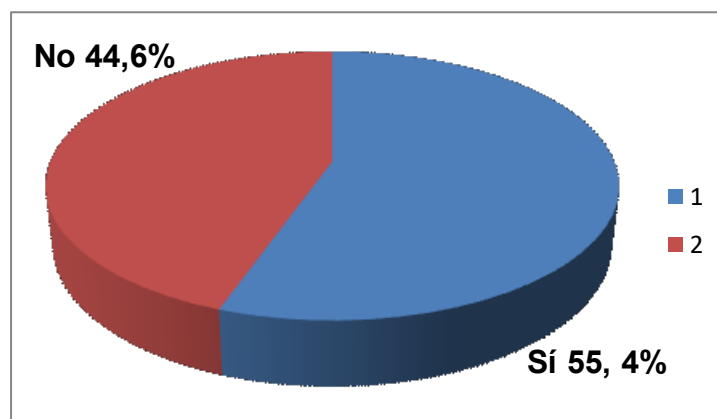
En este caso, mayoritariamente, los alumnos coinciden en un 68% en que no han participado junto a sus docentes en seleccionar criterios de evaluación.



d. ¿Te gustaría participar?

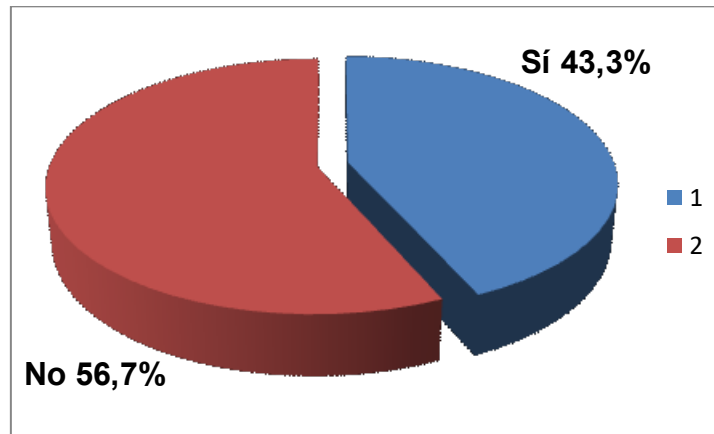
El 55,4% de los alumnos le gustaría participar porque consideran que pueden aportar por medio de sus ideas criterios que sean de su interés, llegar a acuerdos y servirles para reflexionar sobre la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje.

Por el contrario, al 44,6% de los alumnos no les gustaría participar porque no se sienten capacitados para hacerlo, o porque creen que son válidos los criterios actuales.



2. *¿Participaste de instancias de autoevaluación?*

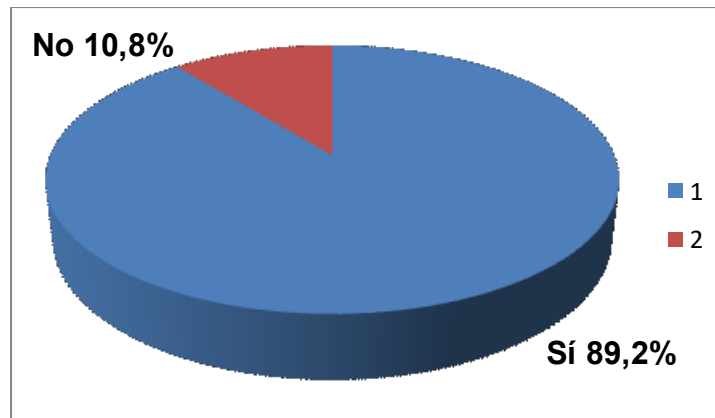
El 43,3% ha participado en instancias de autoevaluación y el 56,7 % no



3. *Cuándo te evalúan:*

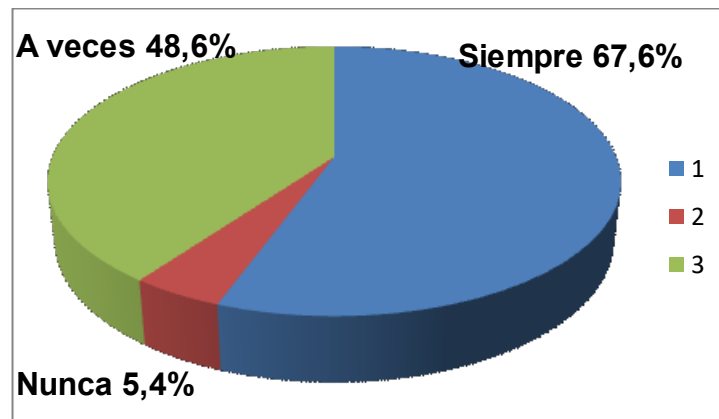
a. *¿El resultado te sirve para mejorar? ¿Por qué?*

Un 89,2% de los estudiantes ha manifestado que el resultado de una evaluación les ha servido para mejorar al conocer cuáles son los errores, qué les ha faltado aprender y de este modo superarse en las futuras instancias de aprendizaje.



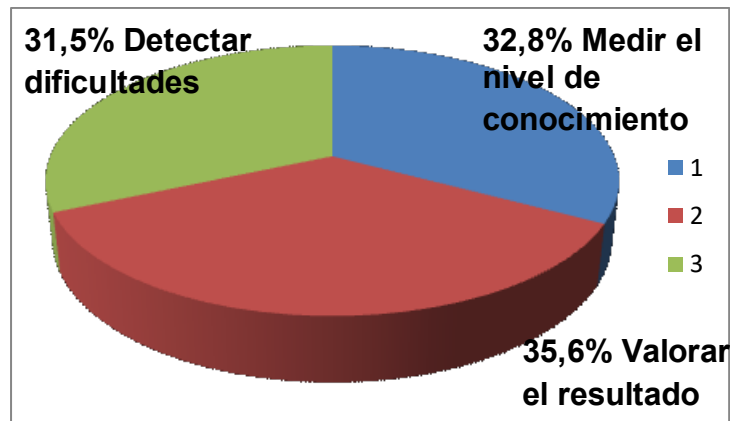
b. Los docentes fundamentan los resultados obtenidos en las evaluaciones:

El 67,6% de los alumnos siempre han conocido el resultado de las evaluaciones porque sus docentes las han fundamentado, el 48,6% a veces y siendo prácticamente nula la situación en que nunca han fundamentado la evaluación con apenas un 5,4%. Es importante destacar en este sentido la labor desempeñada por los docentes en las evaluaciones efectuadas ya que queda de manifiesto la importancia de su implementación y la valoración en que la evaluación es también una instancia más de aprendizaje.



4. Consideras que se evalúa para....

En este caso ha resultado llamativo que los encuestados han optado por señalar, en porcentajes similares, las opciones propuestas dado que el 31,5% cree que se evalúa para detectar dificultades y ser revisadas, el 32,8% considera que sirve para medir el nivel de conocimiento y el 35,6 % para valorar el resultado obtenido.



¿Cómo te gustaría que te evaluaran en el Taller?

Estos son los aportes en los que han coincidido muchos de los alumnos:

“A través del trabajo en clases”

“La participación en clase”

“Actitud y disposición de intercambiar conocimiento con compañeros y docentes”

“Por el proceso de producción”

“A través de metas claras y preestablecidas”

“Por partes, en etapas”

“A través de propuestas de menor escala (trabajos prácticos)”

“Evaluación independiente del nivel general”.

También se han evidenciado algunas críticas con respecto a la evaluación grupal, considerando, en algunos casos, injusta cuando la producción no se efectúa de igual forma entre todos los integrantes del grupo.

1- 4. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN. ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS RECURRENTE.

La información obtenida de las distintas fuentes presenta coincidencias, lo cual nos ha permitido definir los aspectos que requieren mejoras. Entre ellos podemos mencionar:

- Sistematizar el proceso: planificar la evaluación a través de un diseño sistemático de indagación de la realidad, que contemple a la evaluación de todos los aspectos comprendidos dentro del aprendizaje, empleando múltiples instrumentos.
- Distintas instancias de indagación: proponer distintas instancias de evaluación en una secuencia que sea acorde con el proceso de enseñanza planificado. Es decir inicial, procesual y final, a través de instrumentos adecuados a tal fin. Inclusive los estudiantes aportaron la idea de realizar “cortes” en el proceso de enseñanza y aprendizaje que les permitan desarrollar actividades diarias para ser evaluados. Esto remitiría a la noción de evaluación que puede ser integrada de forma natural en la enseñanza a través del seguimiento y la gestión de trabajo en clase.
- Valorar la información obtenida: se plantea apreciar los datos extraídos de las distintas instancias evaluativas para fundamentar decisiones pedagógicas en caso de detectar dificultades y sus posibles causas. En este caso, tanto docentes como estudiantes, remiten de igual modo a la

importancia de que el resultado obtenido debería servir para mejorar. No obstante, manifiestan como dificultad la carencia de estrategias destinadas a valorar la información obtenida con el fin de guiar decisiones colectivas.

- Revisión y acuerdos de criterios de evaluación: se requiere una definición de los mismos de acuerdo a los objetivos específicos del nivel 2 y en función de la instancia en donde se aplican. Por otra parte, promover el acuerdo de los criterios en forma conjunta con los estudiantes. “Para ello, será necesario construir matrices de valoración que contribuyan a desarrollar la autoevaluación, así como la co-evaluación (evaluación entre pares) para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus desempeños y sus producciones y sobre sus maneras de abordar la tarea (procesos cognitivos)” Anijovich, R. (2011: 47).
- La masividad: los entrevistados coinciden en manifestar que la existencia de algunas dificultades se generan a partir de esta situación. Entre ellas, consideran que existe un déficit de atención por parte de los estudiantes, que en gran medida se produce por la falta de espacio para el normal desarrollo de las actividades áulicas o por el poco alcance de sonido que dificulta la comprensión. También plantean inconvenientes en el proceso de aprendizaje, en especial, porque el tiempo es insuficiente para responder a los requerimientos e inquietudes expresadas por los estudiantes.

Los problemas identificados y descriptos permiten asegurar que el diseño del proyecto de evaluación integral para el taller surge de las necesidades propias del contexto educativo, como así también de los requerimientos expuestos por los docentes y estudiantes. Por lo tanto, el proyecto implica una reflexión en la cual se confrontan, por una parte, las necesidades y, por otra, la elección de los medios para satisfacerlas. Su formulación explicita los objetivos, la delimitación de los objetos a evaluar, los tipos y estrategias de evaluación a emplear.

1. 5. EL POSICIONAMIENTO TEÓRICO EN TORNO A LA EVALUACIÓN

El recorrido conceptual sobre la evaluación nos posibilita abordar concepciones, como así también algunos principios que orienten el proceso de diseño y su implementación.

Sin duda, la evaluación es un tema central de la pedagogía y así lo demuestran los aportes teóricos provenientes de distintas fuentes bibliográficas que permiten comprender la complejidad y su necesaria vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La concepción sobre evaluación se ha ido modificando con el tiempo. En un primer momento, se la identificó con la noción de medición, basada en una racionalidad

técnica que relaciona a la evaluación con la influencia del paradigma experimental cuyo objetivo es la obtención de resultados numéricos a través de un modo de evaluar que se asemeja al de un procedimiento científico. Es decir, se valida su aplicación por el rigor del método y deja de lado información relevante del proceso de aprendizaje por considerarlo “no objetivable”.

Actualmente se concibe a la evaluación como una instancia incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje para que posibilite una visión crítica y permanente que favorezca su mejoramiento.

Estos modelos alternativos consideran que solo se puede evaluar en la educación a partir de comprender los acontecimientos producidos en el propio contexto que, por ser dinámico y en el que se presentan acontecimientos inesperados, no es posible aplicar instrumentos de evaluación estandarizados sino por el contrario deben ajustarse a las propias características y singularidad del ámbito educativo. Para ello se proponen diseños flexibles que posibiliten modificaciones y ajustes durante su implementación.

Resulta interesante el aporte efectuado por Carlino, F. (1999:95), en alusión a las “etapas de un complejo proceso”, y aunque si bien otros autores abordan el concepto de complejidad que caracteriza a la evaluación, su aporte es fundamental para reconocer que más allá del paradigma que sustente la propuesta, existen una serie de etapas para el diseño de un proyecto de evaluación, que van desde la definición de los propósitos, el objeto de evaluación, los criterios, determinación de técnicas a utilizar hasta arribar a un análisis de la

información provistas por los distintos instrumentos de evaluación utilizados. Continuando con el tema, Araujo, S. (2006: 171) considera que “como suele ocurrir en la mayoría de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, en el campo de la didáctica el concepto de evaluación es complejo y está sujeto a múltiples interpretaciones ... es un concepto polisémico, obedeciendo dicha polisemia a su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el *curriculum*, la enseñanza y el aprendizaje y la vinculación de las instituciones educativas con la sociedad más amplia”.

El aporte de Anijovich, R. (2010:10), parte de la idea de considerar que la evaluación “se convierte en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes”.

Retomando el concepto de diseño de los programas de evaluación es pertinente abordar la problemática que Camilloni, A. (1998:67), plantea en relación a la calidad del programa y los instrumentos que la integran. Uno de los fundamentos que posibilitan esta cuestión está en relación con las decisiones pedagógicas adecuadas y fundadas en las propias concepciones que cada docente tiene acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Cada docente intenta construir explicaciones de los procesos y funciones relacionadas con la intervención pedagógica, a partir de teorías o ideas más o menos explícitas, basadas tanto en el sentido común como a veces en teorías científicas. Es así que diseñan su proyecto de enseñanza y evaluación fundamentado en estas explicaciones.”

Además, resalta la necesidad de que el docente conozca todos los recursos disponibles para que pueda seleccionarlos adecuadamente y combinarlos para poder evaluar distintos aspectos y asegurar la eficacia de la evaluación.

Otra de las cuestiones desarrolladas por Camilloni, se sustentan en las condiciones que debe cumplir un programa de evaluación y sus instrumentos: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.

1- 5.1. MODELOS DE EVALUACIÓN, PARADIGMAS QUE LO FUNDAMENTAN

En el campo de la evaluación educativa confluyen concepciones contrapuestas que se constituyen como paradigmas, conocidos como el paradigma cualitativo y cuantitativo.

La existencia de estos paradigmas dejan en claro la idea de que no existe una sola forma de evaluar, por el contrario, las diversas formas se fundamentan en supuestos epistemológicos-teóricos e ideológicos. Por eso, se considera oportuno, abordar un análisis sobre las características más destacadas de cada uno.

El paradigma cuantitativo, iniciado en EEUU a comienzos del siglo XX a través del movimiento utilitarista en educación, sienta sus bases en el enfoque taylorista. Este enfoque se sustenta en los procesos productivos para garantizar su control y

eficiencia. De este modo, es posible detectar similitudes entre la industria y las instituciones educativas en relación a la organización, metodologías e inclusive en la evaluación, por medio de la aplicación de test de rendimiento. Así es como se aplican criterios uniformes, con rigor metodológico tendientes a medir las capacidades y aprendizajes alcanzados por los estudiantes en relación a objetivos previstos.

Con respecto a ello, Carlino, F. (1999:44) señala: “El proceso de industrialización....influyó notablemente para que la institución escolar se adaptara a los requerimientos del aparato productivo. Una de las características centrales de este momento histórico es la uniformidad”.

A diferencia del paradigma cuantitativo, los modelos de evaluación cualitativa, dejan de lado el rigor científico postulado por la racionalidad positivista y privilegian el proceso por sobre el producto, al evaluar de manera comprensiva las vivencias producidas en el aula, como así también los factores psicológicos, culturales, institucionales y sociales que puedan afectarlo.

Siguiendo con este planteo Álvarez Méndez, J.M. (1997:133), considera que “una preocupación constante de la evaluación cualitativa es el proceso, todo el proceso, y no sólo el resultado final. Importa ver cómo se desenvuelve el sujeto durante y a través de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de modo que, bien formado intelectualmente, pueda seguir aprendiendo después”.

Los modelos de evaluación cualitativo se originan a través de distintas etapas de

diseño definidas por la planificación de acciones que consisten en “la elección de un orden determinado de realización, es un plan de trabajo, que evolucionará y se modificará... a lo largo del recorrido” Sanmartí, N. (2000:34). Esta planificación se inicia a partir de la determinación de los aspectos a evaluar y los instrumentos a utilizar de acuerdo a la instancia evaluativa en que se instrumentarán, cuya finalidad es, poder emitir un juicio de valor. Estas características lo definen como un procedimiento complejo que no se reduce a detectar lo visible, sino por el contrario, intenta detectar los procesos internos desarrollados por los sujetos de aprendizaje.

Igualmente cabe aclarar, que la elección metodológica no necesariamente deba recaer sobre una sola perspectiva, puede producirse una combinación de ambas cuando el objeto de evaluación así lo requiere.

En consecuencia, conocidos los fundamentos sobre los que se asientan los distintos modelos de evaluación, es posible afirmar que los instrumentos, las estrategias y criterios de evaluación propuestos por cada docente reflejaran las intenciones manifiestas por cada perspectiva.

En este sentido, es importante señalar, que la perspectiva sobre la que se basa este proyecto es el paradigma cualitativo, porque reconoce que el valor de la evaluación reside en comprender el complejo y cambiante proceso de enseñanza y aprendizaje. La implementación de distintas herramientas posibilita obtener, registrar y procesar la información para poder describir la realidad, comprenderla e intervenirla. Coincidimos con el planteo de Carlino, F. (1999:100) cuando afirma

que “se orienta a descubrir y generar nuevo conocimiento acerca del objeto evaluado lo que en el marco discursivo de sus enunciados significa comprender, interpretar los significados profundos que los actores y las situaciones evaluadas asignan a sus actos”.

2 - OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

2 – 1. GENERAL

Diseñar un Proyecto de Evaluación Educativa para el Taller de Historia de la Arquitectura integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje.

2 – 2. ESPECÍFICOS:

- Delimitar y especificar las dimensiones de los objetos evaluativos: los aprendizajes y la enseñanza
- Articular las distintas instancias y funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa/formadora y sumativa.
- Diseñar instrumentos de evaluación y seguimiento que garanticen el conocimiento de los objetos evaluados.
- Propiciar la participación de los docentes y alumnos en las distintas instancias de evaluación.
- Diseñar distintas estrategias para comunicar a los actores involucrados las conclusiones elaboradas

3 - DELIMITACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LOS OBJETOS EVALUATIVOS

Este proyecto de evaluación estará dirigido a evaluar la enseñanza y los aprendizajes.

En cuanto a los aprendizajes, se prioriza la apropiación de conceptos y los procedimientos desarrollados por los estudiantes. De los conceptos, es relevante evaluar las relaciones significativas con otros conceptos a través de un proceso de interpretación tomando en cuenta, además, los conocimientos previos. Es importante destacar que los principales conceptos de la materia se centran en la configuración del espacio urbano y arquitectónico de un momento histórico determinado. Específicamente los contenidos conceptuales a evaluar son:

- La arquitectura del Renacimiento en Italia y su difusión en Europa y América.
- El surgimiento del Barroco, el lenguaje de las monarquías y la iglesia. Las particularidades del barroco americano.
- Revoluciones y arquitectura. Del neoclasicismo al eclecticismo, crisis de la arquitectura clásica. La enseñanza de las academias y la expansión del neoclasicismo. La formación de los estados modernos.
- Las consecuencias de la revolución industrial: ingeniería, arquitectura y urbanismo del siglo XIX. Desarrollo de las ciudades a partir de la Revolución Industrial.

- La arquitectura en el proceso de modernización: arts & crafts, eclecticismo modernista, art nouveau y prtoracionalismo.

El abordaje de estos contenidos permitirá evaluar algunas capacidades del pensamiento que los estudiantes irán desarrollando a lo largo del proceso de aprendizaje, dado que la asimilación de los mismos se produce de manera progresiva.

En este proceso se considera el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Comprensión lectora: los docentes propiciarán la lectura de textos para que los estudiantes puedan comprender el devenir de la historia. Mediante la comprensión lectora podrán elaborar significados a partir de las ideas relevantes de un texto como así también, establecer vínculo con otras ideas adquiridas con anterioridad. Esta lectura comprensiva irá desarrollándose en distintos niveles de complejidad a saber: la comprensión de manera literal, al centrarse en aquellos datos expuestos de forma explícita, crítica al emitir juicios sobre el texto leído tanto para aprobarlo como para rechazarlo pero con un fundamento.
- Resumir: establecer de un modo conciso o breve la esencia de los contenidos abordados a través de jerarquizar las ideas centrales.
- Observar: tendrá como propósito problematizar la mirada de los estudiantes para que puedan descubrir, interrogar y percibir las características de un objeto real como puede ser la ciudad o la arquitectura.

- Comparar: implica precisar semejanzas, diferencias y similitudes a través de los hechos históricos o a través de análisis que posibiliten establecer interrelaciones.
- Interpretar: explicar significados que evidencien la comprensión que han desarrollado de los mismos.
- Transferir conceptos a diferentes situaciones: serán los desafíos que afrontan los estudiantes al transferir o incorporar los conceptos adquiridos en distintos contextos geográficos e históricos.

En cuanto a los contenidos procedimentales se evaluarán la realización de un conjunto de acciones sistemáticas y ordenadas orientadas a resolver tareas, como ser:

- Construcción de mapas conceptuales: este procedimiento posibilita evaluar la habilidad adquirida por los estudiantes para establecer relaciones entre los conceptos. Esta integración permitirá fundamentar el surgimiento de determinadas ciudades u obras arquitectónicas. Por otra parte, en el mapa conceptual se integrarán las imágenes que sustenten los análisis y servirá al mismo tiempo, de apoyo para la exposición oral que cada grupo desarrolla.
- Análisis de obras: a través de este procedimiento se podrá valorar la capacidad alcanzada por los estudiantes para establecer relaciones entre la ciudad y la obra arquitectónica con su contexto geográfico, político,

económico y cultural. De este modo, podrán reconocer las características espaciales, tecnológicas y morfológicas. Este análisis exige la adecuada elección de la documentación gráfica.

- Investigación: será el conjunto de acciones desarrolladas por los estudiantes para la búsqueda de información en torno a los temas de estudio que surjan de sus propios intereses para producir una indagación sobre los hechos estudiados.

Las dimensiones/aspectos que se evaluarán del objeto enseñanza se centrarán en:

Dominio del tema a enseñar: se refiere al grado de conocimiento que el docente tiene en la disciplina y que se manifiesta en la capacidad de relacionar lo que enseña con las problemáticas propias de los estudiantes para contribuir con el proceso de formación integral del arquitecto.

- Empleo de recursos didácticos: debido a que los recursos didácticos se utilizan como apoyo de la enseñanza, se considerarán la elección de la bibliografía a recomendar, el uso de documentos gráficos (planos, fotos, mapas, videos, etc.) que sean acordes con el contenido a enseñar y material audiovisual.
- Modos de relación docente-estudiantes: será responsabilidad del docente promover la relación con los estudiantes y la consolidación del grupo de

aprendizaje, generando un clima de respeto, solidaridad y estímulo para la participación, de modo tal que a través del intercambio de ideas pueda construirse colectivamente el conocimiento.

- Flexibilidad didáctica: este aspecto hace referencia a la adecuación de las metodologías y recursos según las capacidades de los estudiantes, como así también a la habilidad para distribuir tiempos, selección de tareas y manejo de técnicas.
 - Propiciar la indagación: Sienta sus bases en la necesidad que los estudiantes puedan desarrollar un análisis crítico y reflexionar acerca de las obras de arquitectura y urbanismo surgidas en un momento histórico determinado. Será posible su desarrollo a partir de la formulación de preguntas claves que aporten interrogantes que puedan favorecerlo.
-

4 – MODALIDAD DE EVALUACIÓN.

Dado que la evaluación está integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje es posible afirmar que adquieren distintas funciones y finalidades de acuerdo a la instancia donde se instrumenta.

En consecuencia, la implementación de la evaluación se produce a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, será de carácter permanente, porque la evaluación “forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el *currículum* y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza” Álvarez Méndez, J. M. (Año 2001: 14).

La función que adopta la evaluación en este proyecto durante la enseñanza y el aprendizaje será de tipo diagnóstica, formativa/formadora y sumativa.

La evaluación diagnóstica suele asociarse con una instancia inicial, porque permite obtener información relevante en relación a las características socio-culturales, capacidades, intereses y conocimientos previos de los estudiantes como así también, las dificultades que posean. Este cumulo de información sirve para tomar decisiones en torno a las acciones educativas a emprender. Es por ello, que este tipo de evaluación no se reduzca a la instancia inicial sino, por el contrario, es de gran utilidad cuando el proceso de enseñanza esta en desarrollo y en especial cada vez que se inicia una nueva situación de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica se instrumentará con la finalidad de cumplir con los

siguientes objetivos:

- Conocer el contexto y las condiciones en las que se llevará a cabo la actividad educativa.
- Revisar el planeamiento formulado y ajustar la programación general, a partir de establecer objetivos y contenidos curriculares a las necesidades y particularidades de los estudiantes.
- Conocer los saberes previos constituidos por el conjunto de ideas y representaciones que los estudiantes poseen en tanto constituyen el punto de partida para poder saber de que modo enseñar para que los estudiantes pueden comprender lo que se les enseña.

La evaluación formativa le permite al docente reflexionar acerca de cómo los aprendizajes se están produciendo. La funcionalidad eminentemente formativa radica en que la evaluación no se utiliza para comprobar los resultados alcanzados sino que se incorpora al proceso de aprendizaje para mejorarlo. De este modo, podrán detectarse dificultades y errores recurrentes producidos en los aprendizajes. Los cuales pueden contribuir a la búsqueda de alternativas porque se cuenta con los datos precisos para llevarlo a cabo.

En síntesis, esta evaluación formativa les permitirá a los docentes:

- Reconocer la existencia de dificultades en relación a la asimilación de contenido y detectar conflictos inherentes al desarrollo de actividades, evidenciados, por ejemplo a través de los errores frecuentes.

- Revisar las actividades planeadas para asegurar mejoras en los aprendizajes, a través de incorporar estrategias de enseñanza destinadas a remediar obstáculos.
- Propiciar que los estudiantes integren, revisen, relacionen contenidos aprendidos y superen las dificultades detectadas durante el proceso.

Es importante destacar, que esta instancia evaluativa se vuelve formadora porque la información obtenida sirve para que los estudiantes tengan conocimiento acerca de lo que han aprendido y del proceso desarrollado para poder así, regular su propio aprendizaje. En relación a este tema, Carlino, F. (1999:135) señala que la evaluación formadora “pretende que la regulación de los aprendizajes se convierta progresivamente en responsabilidad del propio sujeto de aprendizaje”.

Por lo tanto, la evaluación formadora permitirá a los estudiantes:

- Valorar los procesos desarrollados para que resulte un medio que posibilite orientar y motivar sus aprendizajes.
- Estimular un mayor nivel de autonomía y participación en las instancias evaluativas.
- Implicarse y comprometerse con su propia autoevaluación.

Por último, la evaluación sumativa, posibilita valorar tanto el proceso como el producto obtenido en relación a un período extenso del ciclo; para promover a los estudiantes de un curso a otro o acreditar la asignatura. Esta evaluación propicia

valorar los logros en relación con el punto de partida y el proceso.

Utilizaremos la evaluación sumativa para:

- Conocer el dominio conseguido por el alumno, con la finalidad de certificar resultados o asignar una calificación a partir de los conocimientos, destrezas o capacidades adquiridos en función de los objetivos previstos para el nivel.

Contemplar una evaluación final para la enseñanza implica que los docentes podrán evaluar el proceso educativo en su totalidad una vez que el mismo ha concluido

Se instrumentará la evaluación final de la enseñanza para que los docentes puedan:

- Revisar la propuesta planteada y decidir si continuarla o reformularla para el próximo período lectivo.
 - Efectuar las modificaciones que se consideren necesarias para su mejoramiento.
 - Verificar la efectividad de los métodos y estrategias de enseñanza utilizadas
-

4 - 1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. PRESENTACIÓN DE ALGUNOS EJEMPLOS

La tradición educativa ha enfocado la evaluación sobre los estudiantes, el cual ha sido el objeto preferente (y aún exclusivo) de atención durante siglos. Este enfoque tradicional ha dado paso a la consideración del proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema global cuyos elementos constituyentes (docente y estudiantes) influyen poderosamente entre sí, por lo que la mejora de cualquiera de ellos contribuye a la mejora del proceso general.

En este apartado presentaremos, a modo de ejemplo, algunos instrumentos de evaluación que posibilitará evaluar tanto los aprendizajes como la enseñanza en las distintas instancias del proceso de formación que propone la asignatura del Taller Historia de la Arquitectura, Nivel II.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

a) EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:

La Primera Unidad temática que forma parte del programa de la asignatura está centrada en el estudio del Renacimiento y el Barroco a partir de analizar las variables del contexto, la escala urbana y arquitectónica. Aunque los estudiantes aún no han iniciado el abordaje de estos contenidos es importante recuperar los

conocimientos adquiridos en el curso anterior debido a que permitirán que los estudiantes puedan definir el antecedente histórico y establecer las influencias que los períodos precedentes (clásico, románico y medieval) tuvieron para determinar el surgimiento del Renacimiento.

Además de estos conocimientos previos será posible detectar estrategias y metodologías de análisis del contexto y el objeto arquitectónico, como así también encontrar interrogantes que sirvan para seleccionar, de un modo más preciso, la bibliografía a recomendar en el momento de abordar los nuevos temas.

Para la evaluación diagnóstica inicial se propone el siguiente Instrumento:

FAU – Taller N°3. Nivel II. Curso 2015

Trabajo Diagnóstico Inicial.

Grupo. Apellido y nombre de los integrantes:

Docente a cargo:

El autor Alonso Pereira en el texto Introducción a la Historia de la Arquitectura señala: *“Frente al gótico la nueva arquitectura se basará en dos premisas fundamentales, la primera el uso de las figuras geométricas elementales y de relaciones matemáticas simples, la segunda la reutilización de los órdenes clásicos de la tradición griega y romana”*

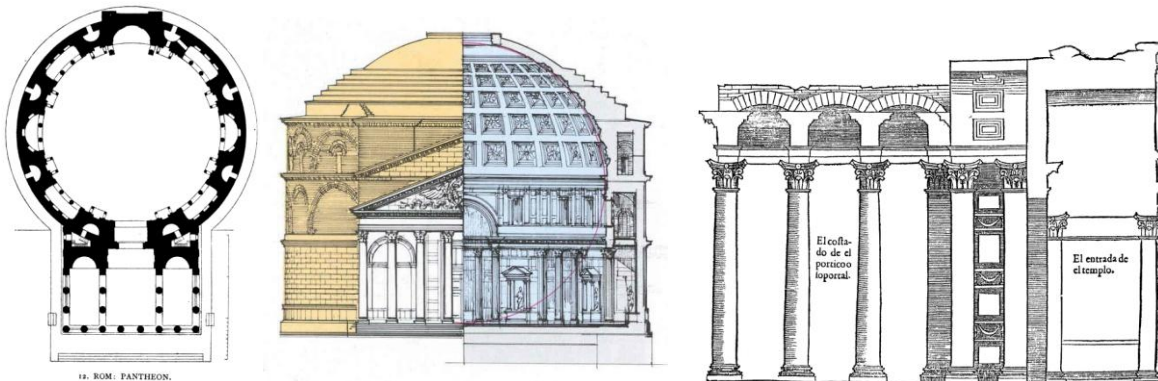
A partir de esta breve descripción acerca de las características que adopta la arquitectura durante el Renacimiento, sin duda podemos afirmar, que la influencia de los períodos anteriores fue fundamental para su desarrollo.

Por eso les proponemos que, en primer lugar, analicen los acontecimientos históricos que propiciaron el desarrollo de la arquitectura griega, romana y gótica para luego, poder reconocer sus particularidades en relación al espacio, programa, tecnología y morfología en algunas obras arquitectónicas que le presentaremos a continuación y sobre las cuáles se efectuará el análisis gráfico.

La resolución de esta actividad se desarrollará en forma grupal, registrando el análisis escrito en hojas tamaño A4 y el gráfico en láminas de 50 x 70 por medio de técnicas libres, croquis y esquemas. Luego, cada grupo, mediante una exposición oral presentará una lámina síntesis. Esta presentación grupal se desarrollará en la siguiente clase.

Observa las siguientes imágenes:

1) El Panteón Romano



2) La catedral de Notre Dame de Paris.



3) Basílica de San Lorenzo



Ahora grafica y conceptualmente:

- Analiza los elementos constitutivos de las dos primeras obras.
- Observa si es posible identificar los elementos clásicos de la arquitectura en La Basílica de San Lorenzo construida por Brunelleschi.

- Identifica los elementos constitutivos de las dos primeras obras
- ¿Qué diferencias se pueden establecer entre la Catedral de Notre Dame y la Basílica de San Lorenzo?
- ¿Qué información sería necesaria tener para poder analizar la obra del renacimiento con mayor profundidad?
- Establece las particularidades y diferencias entre la ciudad ceremonial en América pre-colombina y la ciudad-castillo medieval. Señala ejemplos.

Una vez concluida la presentación grupal, se propone realizar una devolución, cuya intención recae en la necesidad de señalar cuáles son los conocimientos previos que los estudiantes tienen en relación al tema abordado, pero también las dificultades detectadas. De este modo, cada grupo estará en condición de revisar y completar sus trabajos, ya que serán utilizados en el inicio de la siguiente unidad temática.

b) EVALUACIÓN FORMADORA/FORMATIVA:

En el momento en que los contenidos de la Unidad temática N°1 se estén abordando, proponemos la instrumentación de algunas herramientas de indagación para poder sistematizar, interpretar y obtener información de distintas fuentes. La finalidad de la evaluación formativa será indagar el modo en que se están desarrollando los aprendizajes y determinar si las decisiones pedagógicas son las adecuadas o requieren ser revisadas. De este modo, las opciones

metodológicas y las estrategias de aprendizaje se podrán orientar de forma precisa para adecuar la programación didáctica a las características de los estudiantes.

Entre ellas, destacamos:

- Observación y registro.

La observación en forma intencionada, por parte del docente, como el registro escrito se constituye en una estrategia evaluativa útil y de gran importancia, porque permitirá indagar acerca del proceso desarrollado y obtener información de manera permanente.

Debido a que se propone una observación sistematizada se especificaran los indicadores que serán objeto de observación como así también el instrumento adecuado que lo facilite, en este caso una planilla de seguimiento. Dicha planilla contiene una serie de indicadores definidos a partir de las características deseables y acciones realizadas por cada grupo a lo largo del proceso. Al mismo tiempo, para evitar que se reduzca a un simple listado de control y hacer uso de la información obtenida se ha incorporado al formato de la planilla una columna para que cada docente, en función de los errores recurrentes, pueda proponer acciones para su mejoramiento.

Planilla de monitoreo y propuesta de acciones

Planilla de registro grupal.												Totales		Revisión de estrategias	
Indicadores: "El Mundo Barroco"	Grupo N°1	Grupo N°2	Grupo N°3	Grupo N°4	Grupo N°5	Grupo N°6	Grupo N°7	Grupo N°8	Grupo N°9	Grupo N°10	Grupo N°11	Grupo N°12	Si	No	Acciones para mejorar

- **Análisis de la producción de los alumnos: Construcción del mapa conceptual**

Durante el proceso de trabajo, a partir del encuentro entre el material teórico y gráfico, irán surgiendo los temas a desarrollar en relación al territorio, el contexto, la ciudad y la arquitectura. Estos aspectos se van explicitando en láminas, en una escala adecuada para poder ser comunicada a la totalidad de la comisión y se efectúe su correspondiente evaluación.

Estas láminas tienen el objetivo pedagógico de ir construyendo un mapa conceptual que valore la información, a partir del descubrimiento de los núcleos conceptuales significativos a medida que avanzan las tareas.

La función que se le asigna es la de ser un producto construido activamente por

los propios estudiantes en el proceso y como resultado del análisis de los contenidos abordados. También es un medio de apoyo para la exposición oral en los momentos que sea requerida.

El registro de la producción realizada por cada grupo, contempla la evaluación de las categorías que se consideran las apropiadas para garantizar un trabajo completo e integral.

Planilla de seguimiento. Construcción del mapa conceptual

Grupo N°1. Integrantes: _____

Indicadores.	Realizado	Pendiente	Sin iniciar aún
Identifican los núcleos conceptuales significativos del período			
Existen jerarquía entre los conceptos seleccionados			
Se observa la integración entre las partes (relaciones conceptuales significativas)			
Logran sintetizar las ideas expresadas			
Construyen líneas internas de temas a analizar			
Analizan conjuntamente el contexto europeo y americano			
Seleccionan y representan de un modo adecuado la documentación gráfica			
Existe una coherencia entre la representación gráfica y la exposición oral			

- **Trabajo grupal, autoevaluación de la producción:**

Dado que la propuesta pedagógica del taller se fundamenta en la construcción colectiva del conocimiento y en base al trabajo en grupos, un modo de que exista coherencia entre las formas de enseñar y evaluar puede ser a través de incorporar evaluaciones compartidas como la autoevaluación. De este modo, los docentes no serán los únicos en evaluar el proceso sino que los estudiantes participarán

activamente. Siguiendo con esta idea, Álvarez J.M. (1997:137) asegura que “el aprendizaje necesita darse durante y no después o al margen de la evaluación. Porque la evaluación es aprendizaje y el aprendizaje evaluación. Por eso es necesario que quienes esperan aprender participen activamente en el proceso evaluador, como parte comprometida en el aprendizaje por su propio interés y actividad”.

En este caso propiciamos una autoevaluación que pueda efectuar cada grupo atendiendo a las particularidades de cada integrante.

Una vez culminado el proceso de autoevaluación se socializarán a través de una puesta en común los resultados obtenidos. Así, quedarán expuestos los logros alcanzados pero también las dificultades frecuentes con la finalidad de enriquecer los aprendizajes a partir de reflexionar acerca de los motivos que los producen y proponer estrategias superadoras. En consecuencia, esta actividad propiciará el intercambio entre los estudiantes, en relación a una práctica de aprendizaje compartida.

Planilla de autoevaluación grupal.**Autoevaluación grupal**

Grupo N°

Integrante 1: _____

Integrante 2: _____

Integrante 3: _____

Categorías	Integrantes del grupo								
	1			2			3		
	Si	No	A veces	Si	No	A veces	Si	No	A veces
Asistencia regular a las reuniones del grupo									
Asistencia regular a las clases									
Aporte de ideas para el desarrollo de los temas tratados									
Compromiso y cumplimiento con las tareas asignadas									
Contribución práctica para el desarrollo del a lámina									
Aporte de material bibliográfico y gráfico									
Participación en exposiciones orales									
Apoyo y motivación a los miembros del grupo									
Totales									

C) EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa, cumplirá con la finalidad de arribar a una valoración del proceso que ha culminado, es decir al final de la Unidad II (Momento Central) cuando los estudiantes deben presentar la lámina síntesis del período estudiado y exponer oralmente los contenidos aprendidos.

A diferencia de la evaluación formativa, la información obtenida permitirá determinar qué aprendieron los estudiantes para poder establecer una calificación final. Esta calificación es un código convencional e institucionalizado en el ámbito educativo y a través del cual acreditamos los aprendizajes y otorgamos o no una aprobación. Por lo tanto, sugerimos utilizar una matriz de valoración que sea posible construirse con el aporte de los criterios que los estudiantes consideren más apropiados. Para ello, consideramos oportuno presentarles a las estudiantes láminas producidas en años anteriores, que fueron evaluadas con distintos niveles

de calificación (Nivel menos, Nivel y Nivel más) y señalar, al mismo tiempo, cuáles fueron los criterios tenidos en cuenta para su valoración. Creemos que presentar ejemplos puede ser útil para orientar la selección de criterios y estimular la participación para elaborar colectivamente la matriz de valoración antes mencionada.

De este modo, la instrumentación de la matriz de valoración posibilitará que el docente pueda determinar la existencia y nivel de desarrollo de cada criterio mediante categorías (Nivel menos, Nivel, Nivel más). A diferencia de la lista de comprobación, esta valoración graduada de los criterios supone arribar a un conocimiento más profundo de la situación evaluada porque dirige la observación hacia aspectos específicos para determinar en qué nivel se han logrado y asignar un nivel de calificación a la evaluación efectuada.

Para evitar tener que evaluar por aproximación, en caso de que no existiera seguridad o claridad en el criterio evaluado, se incluye a las categorías antes mencionadas la opción “no observado”.

A modo de ejemplo se sugieren algunos criterios y su correspondiente valoración para que cada docente pueda determinar el nivel alcanzado por los estudiantes, para ello se establecieron los distintos niveles con descripciones detalladas para cada uno. Esta evaluación será de carácter cualitativo (Nivel+, Nivel, Nivel- Bajo Nivel) y se determinará a partir de evaluar cada uno de los criterios sugeridos en la planillas de registro de evaluación.

Evaluación Sumativa

Criterios a evaluar	Matriz de valoración		
	Nivel menos (N-)	Nivel (N)	Nivel más (N+)
Identifican los ejes temáticos abordados en la unidad	No están presentes. Los temas principales no forman parte y de la red conceptual.	Se identifican, pero no se establecen relaciones entre ellos	Estructuran la lámina. Se establecen relaciones dinámicas.
Sintetizar y relacionar los contenidos	Se observa una descripción de hechos. No se identifican ideas claves.	Se evidencia la intención de sintetizar pero aún no se establecen relaciones	La síntesis constituye el punto de partida de la lámina
Analizan el período desde el espacio americano y europeo	No están presentes o analizan con más importancia a uno que a otro.	Ambos contextos están presentes pero no se evidencian relaciones o influencias entre ellos	Se analiza Europa y América con igual profundidad. Se establecen conexiones significativas entre ellos.
Proponen líneas de investigación sobre temas	No existen líneas internas de investigación	Proponen temas temas de interés pero aún no se han desarrollado	Incorporan temas de investigación que permiten integrar contenidos e incorporan bibliografía
Logran conceptualizar y verter opinones propias	No se evidencia un relato propio Solo descripciones	Conceptualizan algunas ideas en forma aislada, sin establecer relaciones.	Expresan opiniones propias, fundamentadas y relacionadas de manera dinámica
Abordan las escalas de análisis. modo de producción, territorio ciudad y arquitectura	De modo incompleto, solo algunas escalas se analizan	Desarrollo completo pero sin relación dentro de cada período y entre períodos	Abordaje, profundo, completo y relacionado.
Exposición oral. Presentación grupal	Se expresan de un modo descriptivo, desordenado. No enlazan el discurso con lo representado en la lámina	Expresan con cierta claridad las ideas desarrolladas, pero aún en forma lineal. Cada período por sí sólo	Manifiestan con claridad, ideas, fundamentos y relaciones entre todos los períodos estudiados.

Registro de evaluación entrega final

Grupo:

Apellido y nombre de los integrantes:

Criterios a evaluar	Valoración. Nivel alcanzado	Escala de valoración: Nivel +: 80% de Nivel + obtenido en los criterios evaluados Nivel: del 60 al 80% de Nivel obtenido en los criterios evaluados Nive I -: del 40% al 60% de Nivel – obtenido en los criterios evaluados Bajo Nivel: Mas del 60% De nivel – obtenido en los criterios evaluados.
Identifican los ejes temáticos abordados en la unidad		
Sintetizar y relacionar los contenidos		
Analizan el período desde el espacio americano y europeo		
Proponen líneas de investigación sobre temas		
Logran conceptualizar y verter opinones propias		
Abordan las escalas de análisis. modo de producción, territorio ciudad y arquitectura		
Exposición oral. Presentación grupal		
Nivel Final		

Además, consideramos relevante que en esta instancia este presente nuevamente la autoevaluación de los estudiantes para que puedan reflexionar acerca de la producción realizada, tomen conciencia de su progreso en el aprendizaje y sea un factor de motivación para la búsqueda de alternativas que permitan superar las dificultades detectadas.

Autoevaluación de la Producción Grupal

Grupo:

Apellido y nombre de los integrantes:

UNLP. Especialización en Docencia Universitaria. TFI

Criterios a considerar	Sí	No	Parcialmente
1-Identifican los ejes temáticos abordados en la unidad			
2-Sintetizan y relacionan los contenidos expuestos en la lámina			
3-Analizan el período desde el espacio americano y europeo			
4-Proponen líneas de investigación sobre temas de su propio interés			
5-Logran conceptualizar y verter opiniones propias			
6-Abordan las escalas de análisis. modo de producción, territorio ciudad y arquitectura			
7-Exponen con claridad los conocimientos aprendidos			
Totales			

La autoevaluación desarrollada por los estudiantes junto a la evaluación efectuada por el docente propiciará una regulación mutua de la valoración alcanzada a través del análisis de coincidencias y discrepancias manifiestas por las partes.

Para ello, se empleará una clase destinada a realizar una devolución. Los estudiantes podrán cotejar sus propias evaluaciones con la producida por el docente en función del registro que ha efectuado en la matriz de valoración empleada para la corrección, la cual será la fuente de información para decidir la calificación final. Finalmente el docente fundamentará sus decisiones, principalmente, en aquellos casos en que no existan acuerdos entre la calificación final y la autoevaluación.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La evaluación de la acción pedagógico-didáctica es un buen procedimiento para la mejora de la labor docente, la cual podrá efectuarse a través de una autoevaluación sistemática. Es el propio docente el primer interesado en el progreso de su trabajo y además es el que mejor conoce las particularidades de su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

a) EVALUACIÓN DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA.

Con el propósito de concretar la intención de evaluar la enseñanza, proponemos una escala de autoevaluación de la actividad docente, que permitirá “tomar distancia de la práctica para trabajar sobre ella, objetivar los compromisos con la lectura de la propia práctica, así como también observar las propias posibilidades y limitaciones y desde allí poder ver lo que en la acción es imperceptible”. Palou, de Maté, M. del C. (1998:12).

La escala estará centrada en evaluar qué procedimientos y en qué grado de realización los docentes desarrollan determinadas modalidades de intervención necesarias para llevar a cabo la práctica docente.

Autoevaluación de la actividad docente

Apellido y nombre del docente: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Aspectos a considerar.	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Prepara con anterioridad la clase que va a dictar				
Informa a los estudiantes acerca de los objetivos de la unidad				
Realiza actividades para detectar conocimientos previos en relación a los contenidos a desarrollar				
Estructura la presentación respetando la lógica de los contenidos como las características y necesidades de los estudiantes.				
Destaca los contenidos principales en relación a los complementarios				
En las explicaciones utiliza ejes organizadores que abarcan contenidos de los trabajos producidos por los estudiantes.				
Organiza el tiempo de exposición y el de atención a las correcciones de los trabajos producidos por los estudiantes.				
Se considera receptivo a las intervenciones y propuestas de los estudiantes				
Las actividades y preguntas que formula le permiten obtener información valiosa sobre qué y cómo están aprendiendo sus alumnos				
Toma alguna medida cuando observa que los alumnos no han aprendido lo propuesto, tienen dificultades o necesitan profundizar más.				
Organiza el aula de forma que permita el trabajo cooperativo				
Ofrece ayudas distintas a las previstas a aquellos estudiantes que lo requieran				
Enfatiza los logros de los estudiantes y no solo las limitaciones. para resolver las actividades propuestas				
Utiliza distintos métodos, contextos e instrumentos de evaluación				
Comunica los resultados de la evaluación mediante mensajes relevantes para facilitar el aprendizaje				

Se propone una vez finalizada la autoevaluación de la enseñanza, un análisis a fin de identificar problemas comunes y confrontar las ideas entre los docentes, con la intención de fomentar estrategias de superación durante el desarrollo de la

cursada. Este espacio de encuentro podría contribuir al emprendimiento de acciones cooperativas a través del aporte de ideas.

b) EVALUACIÓN FINAL.

Para la instancia final del proceso proponemos instrumentar procedimientos de evaluación compartida entre los propios estudiantes y sus docentes. Para ello se propone una evaluación de la enseñanza, por parte de los alumnos, y una autoevaluación, por parte de los docentes, en relación al proceso que ha culminado.

Evaluación anónima del desempeño docente

Curso: _____

Criterios a evaluar	Si	No
El profesor ha facilitado el aprendizaje de los estudiantes		
Las calificaciones asignadas por el docente han sido justas		
El profesor brinda orientaciones y alternativas claras y precisas a las preguntas que formula		
El docente utiliza a las evaluaciones como un medio para mejorar el aprendizaje		
El docente manifiesta a través de su discurso y la manera de llevar adelante el curso, dominio sobre los conocimientos de la asignatura		
El docente promueve la participación de los estudiantes		
El docente propicia el auto-aprendizaje de los estudiantes		
El docente cumple responsablemente con el desarrollo del curso		

Autoevaluación del resultado de la actividad docente

Apellido y nombre del docente: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Criterios a considerar	Sí	No
Ha logrado cumplir con el dictado de los contenidos de la asignatura		
Observa que los objetivos previstos se han cumplido		
Tuvo que introducir modificaciones en el plan previsto		
Reconoce la necesidad de incorporar nueva bibliografía		
El tiempo previsto para el desarrollo de las actividades fue suficiente		
Las evaluaciones formativas le sirvieron como fuente de información		
Ha logrado socializar los instrumentos de evaluación con sus estudiantes		

CONCLUSIONES

En este Trabajo Final Integrador hemos abordado la problemática de la evaluación, tanto del aprendizaje como de la enseñanza desarrollada en la asignatura Historia de la Arquitectura taller N°3 de la FAU-UNLP.

La elección del tema surgió de una preocupación e interés personal que fue enriquecida y ampliada a través del aporte teórico de distintos autores que coinciden en afirmar la complejidad que representa el acto de evaluar, como así también la importancia de su instrumentación continua y permanente, porque como principal fuente de información es el medio que puede asegurar la revisión y ajuste de las propuestas pedagógicas.

Para arribar a un diagnóstico concreto de la realidad áulica fue importante la participación de los estudiantes y docentes al responder a las encuestas y entrevistas que formulamos, y que junto al análisis de los documentos de la cátedra (programa, instrumentos de evaluación empleados) nos permitió detectar los problemas recurrentes. Los mismos, se centraron en la necesidad de sistematizar la evaluación a través de una planificación de distintas instancias para que puedan integrarse al proceso de enseñanza y aprendizaje y garantizar un seguimiento y revisión permanente, al valorar la información obtenida. Además se detectó la necesidad de revisar y proponer criterios de evaluación acordes con los objetivos del nivel y la instancia en qué se aplican.

También se ha desarrollado una breve síntesis histórica de la evaluación que nos permitió analizar las distintas concepciones y funciones que caracterizaron a la evaluación, las cuales se sustentan en paradigmas cuyos supuestos ideológicos, teóricos, y epistemológicos son contrapuestos. Así, mientras que el paradigma cuantitativo aplica criterios uniformes con rigor científico para medir los aprendizajes en relación a objetivos previstos, en contraposición el cualitativo, valora el proceso por sobre el producto y las variables que puedan afectar al sujeto de aprendizaje. Es a partir de esta última perspectiva, que fundamentamos nuestras propuestas.

Por otra parte, al delimitar los objetivos evaluativos en el aprendizaje y la enseñanza, pudimos seleccionar los aspectos o dimensiones que consideramos apropiadas para cada sujeto a evaluar, con la finalidad de construir criterios de referencia que garanticen la objetividad de la evaluación a partir de saber qué se quiere evaluar.

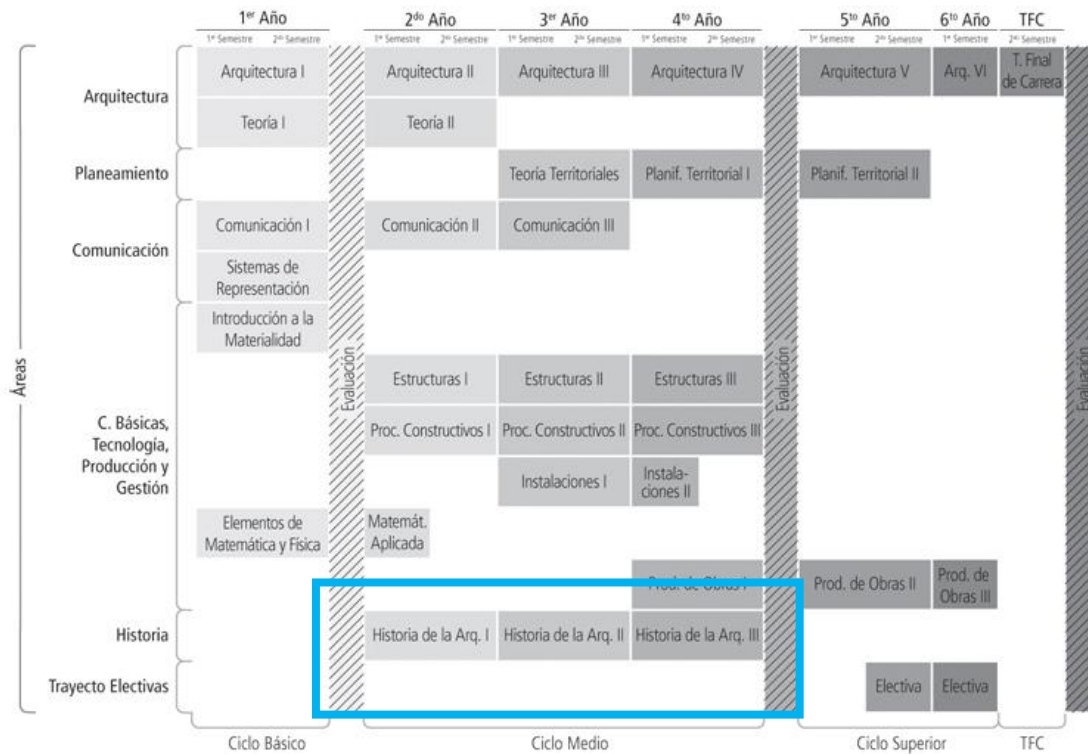
Antes de diseñar los instrumentos de evaluación, consideramos necesario establecer un análisis sobre las distintas modalidades de evaluación para poder reconocer cuáles son sus funciones pedagógicas y finalidades de acuerdo al momento en que se instrumentan. De este modo, la evaluación diagnóstica, formativa/formadora, sumativa y final fueron objeto de análisis.

Finalmente, concluimos este trabajo, presentando algunos ejemplos de instrumentos de evaluación para las distintas etapas y destinatarios, cuya finalidad recae en la necesidad de garantizar confiabilidad y veracidad al emitir un juicio de valor.

Consideramos por último señalar, que la implementación de este proyecto de evaluación educativo posibilitará promover mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la cátedra porque se propone potenciar a la evaluación como una herramienta de perfeccionamiento de la enseñanza. Por eso se la concibe como parte del proceso de formación para que pueda regularse y tomarse las decisiones que se consideren pertinentes en aquellos casos en que las acciones pedagógicas adoptadas fueran insuficientes o inadecuadas a las necesidades de los estudiantes y en consecuencia también, optimizar la práctica educativa promovida por los docentes.

ANEXOS

PLAN DE ESTUDIO VI



EVALUACIÓN DE CURSADA

AYUDANTE:	Verónica Ferenz	Curso Teoría		Curso Arquitectura		A. aprobado / C. cursado		Momento 0		Momento 1/2/3		Momento 4 / Síntesis		Evaluación final	
		H1		H2		curso y/o aprobó		PAUTAS DE EVALUACIÓN		PAUTAS DE EVALUACIÓN		PAUTAS DE EVALUACIÓN		PAUTAS DE EVALUACIÓN	
NIVEL:	CURSO / AÑO: 2015														
ALUMNOS:	N° DE ALUMNO / APELLIDO Y NOMBRES														
EQUIPO															

CURSADA	
ENTREVISTA	
EXÁMEN FINAL	
* Niveles expresados en: INS, N-, N, N+, SN	

Entrevista Docente. Taller de historia de la Arquitectura N°3

Fecha:

Cargo:

Antigüedad docente:

Formación Docente: Si – No

-
- 1) *¿Cómo concibe a la evaluación en el ámbito educativo?*
 - 2) *¿Qué contenidos más relevantes considera que los estudiantes deben aprender en el Taller de Historia de la Arquitectura?*
 - 3) *¿Qué y cómo se evalúa las prácticas habituales que se desarrollan en el Taller?*
 - 4) *¿Considera que las evaluaciones implementadas actualmente sirven para modificar la práctica docente? ¿De qué modo?*
 - 5) *¿Qué mantendría y modificaría de las evaluaciones actuales? ¿Por qué?*
 - 6) *¿Considera que los criterios de evaluación son los adecuados a los objetivos planteados en la propuesta pedagógica?*
 - 7) *¿Cree que existen dificultades en las prácticas de evaluación? ¿Cuáles?*
 - 8) *Considera que en la cátedra se evalúa para.....*
Medir y valorar
Corregir, cambiar y mejorar
Otras, ¿cuáles?

Encuesta para los estudiantes. Taller de Historia de la Arquitectura N°3

Fecha:

Sexo:

Edad:

Lugar de origen:

Año de ingreso a la FAU:

1. Cuando te evalúan en el taller de Historia de la Arquitectura:

a. ¿Sabes cuáles son los criterios tenidos en cuenta por el docente? Si - No

b. ¿Consideras necesario que sean anticipados antes de la corrección? Si - No

¿Por qué?

c. ¿Participaste alguna vez en la selección de los criterios de evaluación junto con algún docente?

Si - No

d. ¿Te gustaría participar? Si - No

¿Por qué?

2. ¿Participaste de instancias de autoevaluación? Si - No

3. Cuando te evalúan:

a. ¿El resultado te sirve para mejorar? Si - No

¿Por qué?

b. Los docentes fundamentan los resultados obtenidos en las evaluaciones:

Siempre

Nunca

A veces

4. Consideras que se evalúa para....

Medir tu nivel de conocimiento

Valorar el resultado obtenido

Detectar las dificultades para ser revisadas.

¿Cómo te gustaría que te evaluarán en el Taller?

.....

.....

.....

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Anijovich, Rebeca. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Paidós.

Anijovich, Rebeca y Gonzalez, Carlos. (2011) *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Paidós.

Antelo, Estanislao. (2005). *Notas sobre la incalculable experiencia de educar. En Educar: ese acto político*. Buenos Aires. Editorial Del estante.

Álvarez Méndez, Juna Manuel. (2000) *Didáctica, currículo y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Bs. As/ Madrid. Editorial Miño y Dávila Editores.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Colección: Pedagogía.

Araujo, Sonia. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires. Edición Universidad Nacional de Quilmes.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996) *Evaluación. Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires. Kapeluz Editora S.A.

Brown, S y Glasner, A (edit) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Nancea.

Camilloni, A. R. W; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Matè, M. del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós Editores.

Carlino, Florencia (1999). *La evaluación educacional. Historias, problemas y propuestas*. Buenos Aires. Aique.

Celman, S. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en Camilloni, A. R. W; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Matè, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.

Díaz Barriga, A (2005). *El profesor de Educación Superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. México. En Perfiles educativos N°108.

Davini, María Cristina (2008) *Métodos de la enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.

Edelstein, Gloria (1996). *Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Gimeno Sacristán, José. Pérez Gómez, Ángel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.

Lucarelli, Elisa (2005). *“La innovación en la Enseñanza ¿Cambios posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Ponencia presentada en la 3° Jornada de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional del Sur.

Rodríguez Ousset, Azucena. (1999-2000). *“La evaluación de los dispositivos educativos”*. En *Pedagógica Universitaria*. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. México.

San Martí, Neus y otros. (2000). *“Evaluación como ayuda al aprendizaje”*. Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo.

Santos Guerra, M.A. (2007) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Buenos Aires, Bonum Narcea.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1994). *Evaluación Educativa Volumen I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.

Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Capítulos 1 y 2. Buenos Aires. Paidós.